



Distances et médiations des savoirs

Distance and Mediation of Knowledge

11 | 2015
Varia

Construire des outils d'évaluation de l'efficacité d'un dispositif pédagogique à distance : le cas de l'efficacité interne d'IFADEM RDC/Katanga.

*Building tools for the assessment of the efficiency of a distance education
environment: the case of the internal efficiency of the IFADEM RDC/Katanga.*

Charlotte Pourcelot et Sandoss Ben Abid-Zarrouk



Édition électronique

URL : <http://dms.revues.org/1099>

DOI : 10.4000/dms.1099

ISSN : 2264-7228

Éditeur

CNED-Centre national d'enseignement à
distance

Ce document vous est offert par
Bibliothèque Interuniversitaire de
Montpellier



Référence électronique

Charlotte Pourcelot et Sandoss Ben Abid-Zarrouk, « Construire des outils d'évaluation de l'efficacité
d'un dispositif pédagogique à distance : le cas de l'efficacité interne d'IFADEM RDC/Katanga. »,
Distances et médiations des savoirs [En ligne], 11 | 2015, mis en ligne le 12 octobre 2015, consulté le 03
juillet 2017. URL : <http://dms.revues.org/1099> ; DOI : 10.4000/dms.1099

Ce document a été généré automatiquement le 3 juillet 2017.



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution -
Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Construire des outils d'évaluation de l'efficacité d'un dispositif pédagogique à distance : le cas de l'efficacité interne d'IFADEM RDC/Katanga.

Building tools for the assessment of the efficiency of a distance education environment: the case of the internal efficiency of the IFADEM RDC/Katanga.

Charlotte Pourcelot et Sandoss Ben Abid-Zarrouk

Introduction

- 1 Les restrictions budgétaires, la concurrence des différents offreurs de formations, le processus de Bologne sont au moins trois des causes du développement des évaluations des formations. Parmi les fondamentaux du processus de Bologne, on retrouve l'exigence de « la qualité de l'enseignement ». L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), stipule en 1998 que « la qualité concerne toutes les fonctions et activités de l'enseignement supérieur : enseignement et programme, recherche, étudiants, dotations, équipements ». De plus, pour cet organisme, l'évaluation est nécessaire dans l'amélioration de la qualité. Ainsi, « parler d'évaluation de l'enseignement supérieur revient à en améliorer la qualité, par une évaluation interne, et un examen externe par des experts indépendants ». Parler de qualité revient donc aussi à parler d'évaluation, ce qui, selon Barbier (1985) cité par Gangloff *et al.* (2010) est considéré comme un acte délibéré et socialement organisé aboutissant à la production d'un jugement de valeur. Romainville (2009) explique ainsi que l'évaluation est aussi un moyen de se situer, elle permet de mesurer la réalité des acquisitions, autant pour l'enseignant que pour les étudiants. L'Agence universitaire de la francophonie (AUF)² et l'Organisation

internationale de la francophonie (OIF)³ créent en 2007 l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) qui « participe aux efforts internationaux en faveur d'une Éducation de base de qualité ». En partenariat avec l'IFADEM, les pays engagés dans sa mise en œuvre – actuellement le Bénin, le Burundi, Haïti, le Liban, Madagascar, le Niger et la République démocratique du Congo – conçoivent et organisent un dispositif de formation des maîtres en partie à distance, adapté aux besoins de leurs systèmes éducatifs et utilisant les technologies de l'information et de la communication (TIC). Ainsi, l'objet de cette contribution est double :

- estimer l'efficacité d'IFADEM, en termes d'atteinte des objectifs de l'institution (ici l'AUF et l'OIF), quant à l'acquisition de compétences pédagogiques et du savoir en français ;
- estimer l'efficacité du dispositif d'évaluation par le biais d'un sondage sur les pratiques professionnelles et une observation.

Contexte théorique : la problématique de la mesure de l'efficacité des dispositifs pédagogiques

- 2 Dans le champ pédagogique, Charlier (2000) rappelle que « le terme de “dispositif” est souvent utilisé de façon banale pour désigner un ensemble de moyens organisés, définis et stables qui sont le cadre d'actions réitérables conduites pour répondre à un problème récurrent » (Paquelin, 2009, p. 156). Les dispositifs seraient des moyens mis en place pour répondre à un problème. Un dispositif pédagogique à distance est généralement caractérisé par la séparation ou l'éloignement physique de l'enseignant et de l'élève lors des enseignements (Rumble, 1997 ; Ben Abid, 2000), ce qui n'empêche pas des séances de regroupements.
- 3 On sait cependant que le terme d'« enseignement à distance » est beaucoup plus complexe à définir. Selon Glickman (2002), en France, le terme d'enseignement à distance est de moins en moins utilisé par les chercheurs et on lui préfère celui de « formation à distance ». En effet, cette dernière dénomination suppose que l'on cherche à prendre en compte à la fois l'enseignement à distance mais aussi l'apprentissage à distance dans un but d'analyse du processus qui y mène. Cependant, comme nous nous intéressons ici à l'effet du dispositif sur l'amélioration des compétences, sans nous intéresser à la manière dont l'utilisateur utilise le dispositif, nous utiliserons le terme d'« enseignement à distance ».
- 4 Mesurer l'efficacité d'un dispositif est très peu aisé, ne serait-ce que parce que tout le monde n'en donne pas la même définition. Eicher (1983) l'exprimait déjà ainsi à propos de l'efficacité des modes d'enseignement à distance : « de façon large, on pourrait peut-être faire l'hypothèse qu'un système d'enseignement à distance est plus efficace qu'un système traditionnel s'il rend ses usagers plus heureux. Mais la mesure du bonheur pose des problèmes que l'économiste hésite à aborder... » (Ben Abid, 2000, p. 51). Selon lui – comme l'estimation de l'efficacité était fonction de celui qui la mesurait –, cette efficacité peut être très large, parce que très souvent on fait le choix de circonscrire son estimation par commodité de mesure et que tout dispositif a un objectif qui lui est assigné et qui doit être atteint. En effet, Chomienne (1999) explique qu'« estimer l'efficacité » signifie examiner dans quelle mesure les objectifs prévus par un « processus » sont atteints.
- 5 Ben Abid-Zarrouk (2013) distingue deux types d'efficacité : l'efficacité institutionnelle et l'efficacité individuelle. L'efficacité individuelle d'un dispositif suppose de mettre l'utilisateur

au centre du dispositif. L'auteure après une brève revue de la littérature sur le dispositif a été amenée à considérer que le passage d'un dispositif objectif à un dispositif subjectif supposait de mettre en avant l'utilisateur et de le rendre acteur de l'atteinte de l'objectif qu'il s'est donné. L'auteure montre qu'en fonction d'un certain nombre de facteurs exogènes au dispositif, comme l'information dont il dispose sur le dispositif, les stratégies des apprentissages de l'utilisateur, l'utilisation optimale du dispositif et enfin la satisfaction qu'il en retire, influe sur l'atteinte de ses propres objectifs. L'efficacité institutionnelle d'un dispositif, quant à elle, est l'efficacité qui intéresse le concepteur, le décideur politique ou le maître d'ouvrage d'un dispositif donné, dans le but d'atteindre un objectif donné, décidé par lui. Son évaluation suppose d'examiner dans quelle mesure les objectifs d'un dispositif sont atteints. La particularité de l'efficacité institutionnelle est de ne s'intéresser qu'à l'effet d'un dispositif donné (conçu généralement par l'institution) sur des objectifs désignés par l'institution. Elle se caractérise aussi par le fait qu'elle responsabilise le dispositif et non l'utilisateur sur l'atteinte ou non de ces objectifs. Elle est estimée à partir de cinq indicateurs : 1 - l'efficacité interne, mesurée traditionnellement par les taux de réussite ou des résultats à des tests de connaissances ; 2 - l'efficacité externe qui fait le lien entre le diplôme et/ou la formation et l'insertion sur le marché du travail ; 3 - l'équité qui est mesurée dans la majorité des cas par l'estimation de l'accès et de la réussite d'un sous-groupe par rapport à un groupe total ; 4 - l'efficacité qui compare l'effort financier (ex : coût unitaire) par rapport aux effets attendus (ex : taux de réussite) ; 5 - la qualité de la formation et des enseignements estimée à partir de la satisfaction des usagers.

- 6 L'AUF a décidé d'évaluer le dispositif IFADEM afin de mesurer les effets de ce dernier sur l'évolution des compétences des instituteurs katangais. Nous nous situons donc bien dans ce que Ben Abid-Zarrouk appelle (2013) l'efficacité institutionnelle⁴. Plus précisément, comme cet organisme s'intéresse à l'effet de la formation sur des compétences, nous aurons pour indicateur l'efficacité interne. En effet, lorsque l'on étudie l'apport d'un dispositif pédagogique sur l'amélioration de l'apprentissage, l'évolution des connaissances ou des compétences, on mesure l'efficacité interne. Cet indicateur est généralement estimé à partir de tests de connaissances (Eicher, 1983) et il est apprécié « en fonction de l'amélioration des résultats scolaires des élèves » (Chaptal, 2009).
- 7 Dans le cadre de l'évaluation du dispositif IFADEM, l'AUF a proposé deux outils d'évaluation avant et après la formation : un questionnaire intitulé « Sondage sur les pratiques professionnelles des enseignants », et une grille d'observation. Nous proposons pour cette contribution d'estimer l'efficacité du dispositif IFADEM dans un premier temps puis d'estimer l'efficacité des outils d'évaluation de la formation.

Méthodologie

- 8 Dans cette section, nous reprenons les principaux éléments qui caractérisent la formation IFADEM.

L'initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM)

- 9 Lancée en 2007 par l'Agence universitaire de la francophonie et l'Organisation internationale de la francophonie⁵, l'Initiative francophone pour la formation à distance

des maîtres participe aux efforts internationaux en faveur d'une Éducation de base de qualité. En partenariat avec IFADEM, les pays engagés dans sa mise en œuvre – actuellement le Bénin, le Burundi, la Côte d'Ivoire, Haïti, le Liban, Madagascar, le Niger et la RDC – conçoivent et organisent un dispositif de formation des maîtres adapté aux besoins de leurs systèmes éducatifs, en partie à distance et utilisant les technologies de l'information et de la communication. Le principe est une formation hybride alternant regroupements en présentiel et travail à distance. Les outils de formation sont créés dans chaque pays par une équipe de concepteurs nationaux soutenue par des experts techniques issus d'universités francophones. Les contenus pédagogiques tiennent compte des spécificités éducatives, socioculturelles et sociolinguistiques des pays. Ces supports (livrets pédagogiques, accompagnés pour certains de ressources audio écoutables et/ou téléchargeables) sont consultables sur le site Internet et sur la plateforme d'enseignement à distance Moodle. En parallèle, des ateliers de formation sont également proposés. Il s'agit notamment d'initiations :

- à l'informatique et Internet ;
- au tutorat à distance ;
- à la formation ouverte et à distance.

- 10 Créés pour les concepteurs de contenus, les tuteurs, les instituteurs mais aussi les élèves instituteurs, ces ateliers s'adjoignent au parcours de formation IFADEM dans le but de répondre aux demandes croissantes de formations spécialisées en technologies éducatives. « Les contenus des ateliers sont élaborés en tenant compte du public visé, du parcours de formation et des perspectives de déploiement de l'ensemble du dispositif IFADEM. »⁶ Pour finir, des ressources conseillées sont mises en ligne sur le site Thot Cursus. Ce dernier répertorie et classe les articles et ressources éducatives qu'il publie chaque semaine. Trois domaines sont représentés : les ressources pédagogiques pour le primaire, la formation initiale et continue des maîtres, et les TICE et la FOAD au primaire. Par conséquent, « les enseignants et formateurs impliqués dans le programme de formation IFADEM, mais aussi tous les acteurs des systèmes éducatifs investis dans l'éducation de base, peuvent ainsi facilement disposer de références exploitables dans leur contexte professionnel. »⁷
- 11 Entre 2011 et 2013, IFADEM est expérimentée par le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (MEPSP) dans la province du Katanga, avec l'appui de l'Agence pour la promotion de l'enseignement et de la formation à l'étranger (APEFE). Pour cette phase de formation, IFADEM-RDC/Katanga cible des institutrices et instituteurs des sous-provinces de Likasi et de Kolwezi, en poste dans des classes du 3^e degré (5^e et 6^e années). Au total, 580 enseignants suivent un programme de formation de 282 heures dont 42 en présentiel étalées sur neuf mois. Plusieurs regroupements permettent aux instituteurs et institutrices de rencontrer leurs tuteurs avec trois visées :
 - d'abord expliquer comment utiliser les livrets de formation. En effet, six livrets de formation sont proposés portant sur la linguistique et la didactique, plus particulièrement sur les aspects de la linguistique française et les aspects méthodologiques de la didactique du français ;
 - ensuite aider les enseignants en cas de difficultés d'appropriation des outils ;
 - enfin proposer aux enseignants des méthodologies d'apprentissage des livrets et d'enseignement dans les classes.

Bref rappel de la construction de l'outil d'évaluation⁸

- 12 À la suite d'un séminaire en juin 2013 qui avait pour but la conception d'un cahier des charges pour la conception d'un outil de mesure des compétences professionnelles des enseignants (tests entrée/sortie), une équipe composée d'experts techniques internationaux IFADEM et de concepteurs de livrets burundais et malgaches a travaillé sur un questionnaire d'évaluation. Le questionnaire a ensuite été retravaillé par les chefs de projets IFADEM ainsi que le coordinateur du groupe d'experts. Ce premier questionnaire a été appelé « sondage des pratiques professionnelles » (joint en annexe de cet article). Un second outil plutôt de type qualitatif celui-là est basé sur l'observation des pratiques professionnelles des enseignants par des tuteurs. Ces derniers étant très souvent des inspecteurs.

Les compétences évaluées dans les deux questionnaires⁹

- 13 Les compétences évaluées sont fonction du contenu des différents livrets utilisés pour la formation des instituteurs. Il s'agit de :
- tenir compte des interférences linguistiques et culturelles ; repérer les erreurs phonétiques et grammaticales et y remédier (Livret 1) ;
 - développer les compétences de compréhension et production orales : vocabulaire, grammaire, expression (Livret 2) ;
 - développer les compétences de compréhension et production écrites : vocabulaire, grammaire, texte (Livret 3) ;
 - organiser le travail en classe : les séquences, les interactions, la gestion des grands groupes (Livret 4) ;
 - enseigner les mathématiques en français (Livret 5) ;
 - enseigner les disciplines d'éveil scientifique en français (Livret 6).
- 14 Précisons que chaque livret est construit à partir d'une étude préalable des besoins des enseignants. Celle-ci permet de construire des programmes adaptés aux réalités nationales, tout en proposant une architecture et des principes didactiques communs aux pays. L'IFADEM lutte avant tout pour l'intégration et la valorisation des compétences des instituteurs : « [L'IFADEM] part donc d'une interrogation sur les pratiques de classe des enseignants, on apporte des connaissances nécessaires qu'on intègre, dans des activités variées, à des savoir-faire spécifiques, et enfin on propose une remédiation à expérimenter dans la classe. »¹⁰

Les variables étudiées dans les questionnaires

- 15 Les variables prises en compte dans les deux questionnaires d'évaluation concernaient les caractéristiques socioprofessionnelles : le diplôme, classe d'enseignement, ancienneté dans l'enseignement dans le premier ; sexe, âge, diplôme, ancienneté dans l'enseignement et ancienneté en tant que fonctionnaire dans le second. Les questionnaires proposaient 25 questions soit 47 items parmi les catégories suivantes : attitudes efficaces à posséder par l'enseignant pour un meilleur enseignement du français, attitude des enseignants face au travail en groupe, les étapes logiques d'une leçon de compréhension orale et d'une leçon de correction phonétique, compétences pédagogiques de l'enseignant en général et

celles liées à l'apprentissage du français en particulier, attitudes « professionnelles » générales des enseignants avec les parents et les élèves en dehors de la classe.

Méthodes d'analyse des données quantitatives

- 16 Pour estimer l'efficacité du dispositif de formation IFADEM, nous avons effectué une analyse descriptive. En effet, nous avons analysé la proportion de « bonnes », de « mauvaises » et de « non-réponses » entre le test d'entrée (QE) et le même à la sortie (QS) dans le but de constater ou non, une évolution. Nous faisons l'hypothèse que les non-réponses sont le résultat d'une non-compréhension de la question soit par manque de connaissances sur le sujet, soit parce que la formulation de la question ou de la proposition du questionnaire ne permet pas d'y répondre. Ainsi, si l'on constate qu'entre l'avant-formation et l'après-formation la proportion de non-réponses a diminué, alors on estimera que la non-réponse au début du test était liée à une absence de connaissances (estimées en termes de savoir) sur le sujet. Si au contraire cette proportion n'a pas évolué ou disparu, on questionnera alors la formulation de la question. Afin d'estimer l'efficacité du dispositif de formation IFADEM, nous avons également procédé à une analyse multivariée. Pour cela nous avons étudié les variables socioprofessionnelles qui influent sur le fait de répondre positivement aux différentes questions du sondage après la formation¹¹ à partir des modèles de régression logistique¹².

Présentation générale de l'outil qualitatif

- 17 La grille d'observation des pratiques professionnelles des instituteurs est constituée de trois grandes parties ; profil professionnel de l'enseignant, pratiques de classe, synthèse. Les questions portant sur les pratiques de classe sont réparties en six rubriques :
- structurer son enseignement ;
 - rôle/positionnement de l'enseignant ;
 - prise de conscience du bi/multilinguisme et des caractéristiques du français local ;
 - démarche didactique pour l'enseignement du français ;
 - pratique de la correction et de l'évaluation ;
 - compétences linguistiques en contexte professionnel.
- 18 L'évaluateur dispose d'une page pour apporter son ressenti (remarques et suggestions) quant à la forme et le contenu de l'outil.

Méthodes d'analyse des données qualitatives

- 19 À l'entrée, c'est-à-dire avant la formation IFADEM, dix-sept enseignants ont été observés par des inspecteurs durant une séance d'enseignement tandis qu'à la sortie (c'est-à-dire à la suite des neuf mois de formation) seuls huit enseignants ont été évalués.
- 20 Par conséquent, nous avons tout d'abord tenté, à travers ces séances d'observation, de reconstituer des caractéristiques « types » de leur mode d'enseignement¹³ avant la formation et après la formation. Puis, dans un second temps, nous avons cherché à repérer une évolution des pratiques enseignantes entre le début et la sortie de la formation.

Méthodes d'analyse mixte

- 21 Ce que nous avons appelé analyse mixte, c'est la combinaison des résultats des données qualitatives et des données quantitatives. Nous avons ainsi comparé les réponses au sondage aux observations effectuées par les inspecteurs.

Résultats de l'enquête

L'analyse quantitative

Le public

- 22 **À l'entrée** : 145 enseignants ont participé au sondage, 51,1 % enseignent en classe de 5^e et 48,3 % en classe de 6^e et 0,7 % n'enseigne dans aucune classe. En moyenne ils enseignent depuis 18,37 années. La médiane se situant à 17 ans.
- 23 **À la sortie** : 129 enseignants : 68,2 % de femmes et 27,9 % d'hommes, âge : 43,5 ans, ancienneté 19,2 ans. En moyenne, ils sont fonctionnaires depuis 15,2 ans. Ils sont titulaires d'un diplôme D6¹⁴ pour 62 % d'entre eux, 15 % ont un D4 et 23 % déclarent avoir un autre diplôme.

Résultats de l'analyse descriptive¹⁵

- 24 L'analyse descriptive porte sur vingt-cinq questions et fait apparaître une évolution positive et négative. Le tableau ci-après synthétise les taux d'évolution pour chacune des questions. Ils ont été calculés à partir des réponses données à l'entrée en formation puis à la sortie.

1.2.1 Analyse : influence de la formation sur les compétences déclarées par les enseignants

- 25 Les compétences que tentent d'évaluer les cinq premières questions du questionnaire, et relatives aux attitudes efficaces à adopter pour un meilleur enseignement du et en français, semblent, pour certaines, maîtrisées à la fin de la formation (Q2, Q3 et Q5). On constatera cependant que parmi ce groupe de questions deux ont connu des baisses de réponses considérées comme « justes ». C'est le cas de la question 5, les enseignants, en début de formation étaient 75 % à répondre que lorsqu'ils sont en classe de français (ou de sciences en français), ils n'acceptent pas que les élèves utilisent des expressions propres au langage oral (par exemple « y'a » au lieu de « il y a »), à la fin de la formation ils étaient plus de 80 %. Ce qui est considéré comme étant une « mauvaise » réponse. La question 1 a connu la même évolution, les enseignants étaient près de 6 enseignants sur 10 à considérer qu'en classe de français, il est « inadmissible » (ce qui est considéré comme étant une « mauvaise » réponse) que leurs élèves « utilisent souvent leur langue maternelle », ils sont plus de 80 % en fin de formation.
- 26 S'agissant de la question 7, relatives aux regards que portent les enseignants sur le travail de groupe, on constate une évolution positive. Ceci qui nous permet d'affirmer que les enseignants ont changé d'attitude, à la suite de la formation, concernant l'importance du travail en groupe et son influence positive sur l'apprentissage des élèves. Cette tendance

est confirmée par la question 8. On notera cependant une évolution négative pour la question 8E, (-73 %). En effet, à la suite de la formation, les enseignants considèrent que le travail en petit groupe a pour but de mieux surveiller les élèves, ce qui est considéré comme une mauvaise réponse.

- 27 Parmi les questions relatives à l'enseignement oral et son rôle dans l'apprentissage d'une langue (questions 9 et 10), malgré une réelle évolution « positive », un pourcentage très faible des enseignants est concerné. C'est la question n° 10 qui semble poser le plus de problèmes. En effet, seuls 14 % des enseignants ont donné une réponse considérée comme « bonne » à la fin de la formation. En très grande majorité, ils ne savent pas identifier les différentes étapes qui permettent de remédier aux erreurs phonétiques systématiques, faites par les élèves. On notera aussi, malgré une croissance de 140 % par rapport au début de formation, que plus de 70 % des enseignants ne savent pas, à la fin de la formation, identifier les différentes démarches successives qui permettent la compréhension d'un document oral (Q9).
- 28 On notera aussi que les enseignants sont quasiment autant entre le début et à la fin de la formation (80 % à 82 %) à considérer que dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, la compréhension orale (l'écoute) doit avoir une place de choix (Q12), ce qui est considéré comme étant une « bonne réponse ».
- 29 La question 13, relative à la suppression des séances d'expression orale si les élèves commettent beaucoup trop de fautes de fond et de forme dans la rédaction. Les enseignants sont proportionnellement plus nombreux à comprendre l'importance de l'oral dans l'apprentissage de la langue. En effet, on constate une évolution de 25 %, entre le début et la fin de la formation.
- 30 À la question 14, malgré une évolution « positive » de 25 %, entre le début et la fin de la formation, plus de 60 % des enseignants n'ont pas donné la « bonne » réponse, ils continuent dans leur très grande majorité à ne pas faire la distinction entre apprentissage et enseignement, soit à supposer que le mot « apprendre » n'a pas sa place.
- 31 S'agissant des questions 17 et 15, relatives à la remédiation à l'écrit, on constate une réelle évolution des pratiques des enseignants. Ainsi, la proportion de « bonnes » réponses a respectivement évolué de + 25 % et + 36 % entre le début et la fin de la formation.
- 32 S'agissant des questions 16, il semble, que hormis les sous-questions 16c (+ 36 %) et 16a (9,5 %), les enseignants ne paraissent pas maîtriser la remédiation orale à la fin de la formation. On constate même une chute des proportions de « bonnes » réponses pour la majorité des sous-questions 16 (16b : - 35 % ; 16e : - 17 % ; 16d : - 77 %).
- 33 S'agissant de la question Q18, relative à la remédiation orale, on constate une réelle évolution « positive » des pratiques des enseignants, selon leurs déclarations, entre le début et à la fin de la formation.
- 34 S'agissant de la question 19, à la fin de la formation, entre sept et huit enseignants sur dix savent distinguer les différentes formes d'évaluation (diagnostique, sommative et formative), ils n'étaient qu'à peine plus de quatre enseignants sur dix avant la formation. De même à la fin de la formation, ils déclarent à 70 % qu'ils utilisent les trois formes d'évaluation, ils étaient moins de la moitié à la fin de la formation (Q20).
- 35 S'agissant de la question 21, relatives aux supports pédagogiques et à leur utilisation efficace par les enseignants, on constate une évolution significative, entre le début et la

fin de la formation. Ainsi, les enseignants, au vu de leurs réponses, semblent utiliser de manière de plus en plus efficace les supports pédagogiques et en comprennent l'utilité.

- 36 Enfin, à la fin de la formation, les instituteurs déclarent quasi unanimement maîtriser les compétences relatives aux rapports à entretenir avec les parents d'élèves, les collègues et les élèves hors situation de classes (Q21, Q22, Q23).

1.2.2 Récapitulatif

- **Une évolution positive** : 40 questions sur 47, soit 85,1 %, ont vu une hausse des réponses positives. Citons Q7b (+ 70 %), Q9 (+ 140 %), Q18a (+ 114 %), Q18b (+ 92 %), Q19a (+ 95,8 %), Q19b (+ 73 %), Q19c (+ 98 %), Q21b (+ 78,8 %), Q21c (+ 58,8 %).
- **Une évolution négative** : seules 7 questions sur 47, soit 15 %, ont vu une baisse des réponses positives. Citons Q1 (- 44 %), Q5 (- 23 %), Q8e (- 73 %), Q11c (- 18 %), Q16b (- 35 %), Q16d (- 77 %), Q16e (- 17 %).

Tableau 1 : Taux d'évolution des réponses "positives" à l'entrée et à la sortie de la formation

Questions	% de réponses « positives » à l'entrée	% de réponses « positives » à la sortie	Taux d'évolution
Q1	37,7	20,9	-44%
Q2	69,0	73,6	+5,3%
Q3	84,9	97,7	+15%
Q4	36,3	46,5	+28%
Q5	25,3	19,4	-23%
Q6	76	92,3	+21%
Q7a	66,4	86,1	+29,6%
Q7b	37,7	64,3	+70%
Q7c	72,6	85,3	+17%
Q7d	72,6	72,9	+0,4%
Q7e	52,7	76,7	+45,5%
Q8a	69,2	84,5	+21%
Q8b	57,9	68,2	+18%
Q8c	60,3	84,5	+40%
Q8d	73,3	83,7	+14%
Q8e	52,1	13,9	-73%
Q9	11,6	27,9	+140%
Q10	9,6	14	+45,8%
Q11a	44,5	63,6	+43%
Q11b	15,8	17,8	+13%
Q11c	50	41,1	-18%
Q12	80,8	82,2	+1,73%
Q13	60,9	76	+25%
Q14	31,5	39,5	+25%
Q15	22,8	31	+36%
Q16a	24,1	26,4	+9,5%
Q16b	60,3	39,5	-35%
Q16c	41,4	56,6	+36,7%
Q16d	10,3	2,3	-77%
Q16e	25,3	20,9	-17%
Q17	57,9	72,1	+25%
Q18a	37	79,1	+114%
Q18b	45,2	86,8	+92%
Q18c	60,9	69,0	+13,3%
Q18d	60,9	81,4	+33,7%
Q19a	40,4	79,1	+95,8%
Q19b	46,6	80,6	+72%
Q19c	41,1	81,4	+98%
Q20	46,2	69,8	+51%
Q21a	56,2	81,4	+44,8%
Q21b	43,8	78,3	+78,8%
Q21c	52,7	83,7	+58,8%
Q21d	76,6	90,7	+18,4%
Q22	68,5	79,1	+16,5%
Q23	87	93,8	+7,8%
Q24	82,2	93	+13%
Q25	77,4	92,3	+19,3%

Source : Rapport IFADEM Sandoss Ben Abid-Zarrouk (Dir) et Charlotte Pourcelot (2013).

- 37 Au vu de leurs déclarations, les enseignants ont progressé. Ils savent désormais :
- formuler des remédiations orales et écrites ;
 - accomplir les étapes qui permettent de corriger les erreurs phonétiques ;
 - effectuer les démarches qui favorisent la compréhension d'un support oral ;
 - énoncer le rôle du travail en groupe et le mettre en œuvre ;
 - distinguer l'enseignement de l'apprentissage ;
 - identifier les différentes formes d'évaluation (sommativ, diagnostique et formative) et les appliquer en classe.
- 38 La baisse des taux de « bonnes » réponses s'explique par une vision « extrémiste » de l'apprentissage des langues. En effet, les enseignants restent partisans de la méthode

d'apprentissage par « immersion » qui n'autorise ni les approximations ni l'usage de la langue maternelle en classe.

Les résultats de l'analyse multivariée à la sortie

- 39 Nous avons construit autant de modèles de régression que de questions posées afin d'identifier la corrélation existant entre les variables suivantes et le fait de donner une « bonne » réponse. À la suite de ces modèles, seules dix questions semblent être fonction de certaines caractéristiques d'enseignants. Les variables année d'ancienneté, sexe et diplôme sont celles qui semblent influencer sur les questions 2, 4, 7b, 7e, 8a, 8b, 14, 15, 16a et 25.

La variable année d'ancienneté

- 40 L'ancienneté dans l'enseignement semble, aussi, jouer un rôle pour :
- La Q7b, relative au fait que le travail en groupe peut aussi être efficace pour l'enseignement ou l'apprentissage en langue.
 - La Q14 relative à la distinction et la définition de l'enseignement et de l'apprentissage.
 - La Q15 relative aux méthodes de correction du mot « soixante ».

La variable sexe

- 41 Les institutrices auraient plus souvent tendance à donner une « bonne » réponse par rapport aux instituteurs pour les questions suivantes :
- Malgré le nombre d'élèves dans une classe, on peut les faire travailler en groupe (Q7e).
 - Faire travailler les élèves en groupe a pour but qu'ils s'aident mutuellement (Q8a).
 - Faire travailler les élèves en groupe permet à plus d'élèves de s'exprimer en français (8b).
 - À la suite d'une attitude déplacée d'un élève « garçon » envers une élève « fille » les enseignantes auraient plus souvent une attitude jugée « bonne » comparativement à leurs homologues masculins.

La variable diplôme

- Les enseignants diplômés D6 adopteraient une « bonne » attitude face au comportement déplacé d'un garçon envers une fille comparativement aux enseignants ayant d'autres diplômes (Q25).
- Les enseignants diplômés D6 adopteraient une « bonne » attitude quand un élève éprouve des difficultés pour formuler en français une réponse à la suite de la lecture d'un texte comparativement aux enseignants ayant d'autres diplômes (Q16a).
- Les enseignants ayant un diplôme D6 auraient une « bonne » attitude, face à un élève, qui emploierait une expression qui ne s'utilise que dans le pays d'origine comparativement aux enseignants ayant d'autres diplômes (Q4).

Tableau n° 2 : Récapitulatif des variables influençant les "bonnes" réponses

Tableau n°2 : Récapitulatif des variables influençant les « bonnes » réponses.

Questions	p.	Variables significatives (variable de référence/variable active)	Variation marginale
2	10%	Sexe (F/H) et Années d'ancienneté (numérique)	-(44%) X (1.044)
4	10%	Diplôme (Autres diplômes/D6)	X (49%)
7b	10%	Nombre d'années dans l'enseignement (numérique)	X (1.086)
7E	1%	Sexe (F/H)	-(30%)
8a	10%	Sexe (F/H)	-(41.3%)
8b	5%	Sexe (F/H)	-(39.3%)
14	1%	Nombre d'années dans l'enseignement (numérique)	X (1.076)
15	5%	Nombre d'années dans l'enseignement (numérique)	X (1.049)
16a	10%	Diplôme (Autres diplômes/D6)	X (2.4)
25	5%	Sexe (F/H) et Diplôme (Autres diplômes/D6)	-(18.4%) X (7.5)

Source : Rapport IFADEM Sandoss Ben Abid-Zarrouk (Dir.) et Charlotte Pourcelot (2013).

- 42 La formation semble avoir joué un rôle significatif dans les résultats aux tests d'évaluation. En effet, la proportion de réponses cataloguées comme « bonnes » a, dans l'ensemble, augmenté de 38 % par rapport au début de la formation. On notera cependant que certaines questions ont connu soit des baisses de leur proportion de bonnes réponses (Q8E, Q11c, Q16b, Q16d, 16e) entre le début et la fin de la formation, soit des augmentations très peu significatives (Q10, Q14, Q16a).
- 43 Les modèles de régression logistique ont permis de montrer que certaines caractéristiques intrinsèques (sexe) et/ou extrinsèques (diplôme et ancienneté dans l'enseignement) pouvaient influencer sur le fait de donner une « bonne » réponse à certaines questions.

L'analyse qualitative : résultats des observations

- 44 À l'entrée, les observations ont porté sur dix-sept enseignants alors qu'à la sortie, les observations ont porté sur huit enseignants.
- 45 Le tableau 3 récapitule les caractéristiques de ces deux échantillons et montre notamment que l'avis des inspecteurs quant au niveau de la classe a évolué positivement. En effet, à l'entrée, dix inspecteurs ont jugé ce critère. Six l'ont qualifié de « moyen », trois de « bon » et un de « mauvais ». À la sortie, les inspecteurs l'ont renseigné par deux fois et deux l'ont jugé « moyen » et un « très bon ». S'agissant de l'avis des enseignants sur leur propre pratique du français, à l'entrée, neuf considéraient avoir un niveau moyen et les autres relativement bon¹⁶. À la sortie, six considéraient avoir un niveau à améliorer.
¹⁷ Les deux autres, très satisfaits attendaient de la formation IFADEM une amélioration de la qualité d'apprentissage du français.

Tableau n° 3 : Brèves présentations des enseignants à l'entrée et à la sortie de la formation

Tableau n°3 : Brèves présentations des enseignants à l'entrée et à la sortie de la formation.

	Brève présentation du public à l'entrée N= 17 enseignants	Brève présentation du public à la sortie N= 8 enseignants
Nombre d'observations	Dix-sept (Douze instituteurs et cinq institutrices)	Huit instituteurs
Moyenne d'âge	43.4 ¹	34.75
Années d'ancienneté professionnelle (Moyenne)	18.5	8.25
Avis des inspecteurs sur le niveau de la classe	Dix inspecteurs l'ont renseigné, six ont jugé que le niveau était « moyen », trois « bon » et un « mauvais »	Les inspecteurs l'ont renseigné par deux fois, deux ont jugé que le niveau était « moyen » et un « très bon »
Nombre moyen d'élèves dans la classe	59.9 et varie de 6 à 90	60.5 et varie de 45 à 70
Diplôme	50% - D6 21.4% - D4 28.6% - autres diplômes	Six - D6 Les deux autres n'ont pas compris la question
Avis des enseignants sur leur propre pratique du français	Rubrique renseignée pour quatorze d'entre eux. Neuf considèrent avoir un niveau moyen et les autres relativement bon. Quinze attendent de la formation IFADEM une amélioration de la qualité d'apprentissage du français et un déclare qu'elle permettra d'intensifier le recyclage.	Rubrique renseignée pour les huit enseignants. Six considèrent avoir un niveau à améliorer. Les deux autres ont très bonne satisfaction et attendent de la formation IFADEM une amélioration de la qualité d'apprentissage du français.

- 46 Le tableau 4, quant à lui, propose une synthèse de l'évolution des pratiques d'enseignement avant et après la formation. Celle-ci est positive pour la plupart d'entre elles ; choisir la séance en cohérence avec la progression annuelle, rendre les objectifs clairement identifiables, faire le bilan à la fin de la séance, encourager toujours ou souvent le partage des idées entre élèves, gérer l'espace, la voix, les gestes de façon pertinente, formuler clairement les consignes ou encore, articuler plusieurs compétences.

Tableau n° 4 : Evolution des pratiques d'enseignement avant et après la formation

Tableau n°4 : Evolution des pratiques d'enseignement avant et après la formation.

	Avant la formation N = 17 enseignants	Après la formation N = 8 enseignants
Structurer l'enseignement		
Mener des séances dont la durée effective est cohérente avec la durée initialement prévue	12	7
Choisir la séance en cohérence avec la progression annuelle	15	8
Rendre les objectifs clairement identifiables	11	8
Revenir sur les acquis précédents	16	8
Faire le bilan à la fin de la séance	10	8
Adapter les objectifs en cours de séance	13	5
Développer des stratégies différenciées pour la gestion des grands groupes	10	6
Encourager toujours ou souvent le partage des idées entre élèves	11	8
Rôle / positionnement de l'enseignant		
Gérer l'espace, la voix, les gestes de façon pertinente	10	8
Formuler clairement les consignes	10	8
Prise de conscience du bilinguisme et des caractéristiques du français local		
Ne pas utiliser la langue maternelle en classe	11	4
Mettre en place une stratégie de remédiation lorsqu'un élève fait une erreur liée à une interférence avec sa langue maternelle	10	3
Corriger ou demander l'aide d'un camarade lorsqu'un élève utilise un mot, une expression ou une structure propre aux variations du français régional	15	2
Demander à l'élève s'il connaît un autre mot ou une expression en français standard lorsqu'il utilise un mot, une expression ou une structure propre aux variations du français régional	2	2
Mettre en place une stratégie de remédiation phonétique lorsqu'un élève fait une erreur liée à une interférence avec sa langue maternelle	10	3 ¹
Démarche didactique pour l'enseignement du français		
Laisser les élèves réfléchir avant de donner une solution	9 toujours 8 souvent	4 toujours 4 souvent
Avoir une connaissance des outils de la langue	8 suffisante 8 partiellement suffisante	5 suffisante 3 partiellement suffisante
Avoir recours au métalangage	8	7
Articuler plusieurs compétences	15	8
Adopter entièrement la démarche conforme à IFADEM	6	3
Reprendre les erreurs qui portent sur les leçons précédentes lorsque les élèves s'expriment en français	7	6
Attendre que les élèves aient terminé avant de les reprendre	7	7
Proposer aux élèves des activités pour qu'ils s'auto-évaluent	7	5
Maîtriser les différentes formes de discours injonctif	10	6
Etre capable de reformuler en tenant compte du niveau de langue de leurs élèves	9 parfaitement	4 parfaitement 2 partiellement

- 47 Enfin, le tableau 5 vise à comparer un échantillon de deux enseignants. Cette comparaison est fondée sur une première observation de leurs pratiques avant qu'ils n'aient été formés puis sur une seconde qui s'est déroulée à l'issue de la formation IFADEM.

Tableau n° 5 : Evolution de deux enseignants avant et après la formation

Tableau n°5 : Evolution des pratiques de deux enseignants avant et après la formation.

Enseignants N = 2	Avant	Après
Enseignant (1)		
Lorsqu'un élève fait une erreur (interférence avec langue maternelle), il s'en rend compte et corrige à l'aide de stratégies de remédiation...	non	oui
Avant de donner la solution il laisse les élèves réfléchir...	souvent	toujours
Ses connaissances des outils de la langue pour donner des explications nécessaires à ses élèves sont...	partiellement suffisantes	suffisantes
Il reprend les erreurs de ses élèves...	systématiquement et immédiatement	lorsqu'ils ont terminé de s'exprimer
Il est capable de reformuler en tenant compte du niveau de langue de ses élèves...	partiellement	faiblement
Enseignant (2)		
Les objectifs de la séance sont identifiables...	clairement	partiellement
En cours de séance, il est capable d'adapter ses objectifs...	entièrement	en partie
Lorsqu'un élève fait une erreur (interférence avec langue maternelle), il s'en rend compte et corrige à l'aide de stratégies de remédiation...	oui	non
La démarche qu'il adopte est conforme aux méthodologies préconisées par IFADEM...	entièrement	partiellement
Lorsque les élèves s'expriment en français il reprend...	toutes les erreurs	les erreurs qui portent sur la leçon du jour ou sur les leçons précédentes

- 48 Si le sondage a permis de montrer, très clairement, une évolution de la très grande majorité des compétences des enseignants, il n'en va pas de même pour l'observation pour deux raisons fondamentales :
- les observations ont été faites sur dix-sept enseignants à l'entrée et huit à la sortie de la formation ;
 - seuls deux enseignants sur huit faisaient partie de l'échantillon de départ. Ce nombre ne permet pas de voir une évolution dans son ensemble.
- 49 En effet, pour ces deux enseignants, nous avons des évolutions différentes certainement dues au fait que les inspecteurs qui les ont observés n'étaient pas les mêmes pour chaque enseignant à l'entrée et à la sortie de la formation.

Conclusion

- 50 L'objet de notre contribution était de montrer l'efficacité du dispositif de formation à distance IFADEM. Nous avons pu constater que la formation avait permis une hausse des proportions de bonnes réponses et que les deux outils d'évaluation étaient complémentaires. Néanmoins, des modifications marginales mais nécessaires permettront une meilleure utilisation et analyse de la formation (ex : reformulation de certaines questions, ajout ou suppression d'items, etc.).
- 51 Toutefois, l'outil d'observation est plus à nuancer. En effet, premièrement, la déperdition est importante car les observations ont été faites sur dix-sept enseignants à l'entrée et seulement huit à la sortie de la formation. Deuxièmement, seuls deux enseignants sur les huit étaient dans l'échantillon de l'entrée en formation ce qui n'a pas permis d'étudier l'évolution des pratiques d'enseignement entre l'avant et l'après-formation.

Troisièmement, ces deux enseignants ont eu des observateurs différents entre l'entrée et la sortie. Ce qui suppose des regards différents et des notations différentes des enseignants. Enfin, les observations ont été effectuées par les inspecteurs « pédagogiques », donc les supérieurs des enseignants ce qui nous laisse supposer que les enseignants ont une pratique plus rigoureuse que traditionnellement lors du passage de ces derniers.

- 52 L'analyse des réponses des pratiques enseignantes permet de tirer une série d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs précieux pour les concepteurs des programmes de formation ; de même que les données recueillies par l'utilisation de la grille d'observation même si la réflexion nécessite encore de pouvoir analyser un échantillon au sortir de la formation. La formation à distance IFADEM semble avoir contribué à l'amélioration de l'éducation de base pour tous, notamment grâce au développement des compétences des instituteurs en poste, en pédagogie et dans l'enseignement de disciplines linguistiques. Les questions qui ont vu le taux de « bonnes » réponses baisser entre le début et la fin de la formation, sont peu nombreuses et s'expliquent par une vision « rigoriste » de l'apprentissage des langues. En effet, dans les pays d'Afrique du Nord ou subsaharienne, les enseignants restent partisans de la méthode d'apprentissage par « immersion », qui ne laisse pas de place aux approximations ou à l'intégration de la langue maternelle dans la classe.
- 53 Le caractère hybride de la formation est sans aucun doute la solution pour ce type de contexte et ce type de public. En effet, cette population enseignante est relativement reculée, elle vit dans des villages qui sont éloignés des villes principales et notamment de la capitale (là où se font traditionnellement les formations). Ainsi plus quatre enseignants sur dix mettent entre un et plusieurs jours pour s'y rendre et sont près de 80 % à utiliser les transports en commun¹⁸. Un tout présentiel, notamment dans le cas de la formation continue des enseignants, reste trop onéreux pour des pays qui connaissent des difficultés budgétaires et qui voient chaque année la part de la population scolarisée croître, parfois de manière exponentielle.

*

Annexe



Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres
SONDAGE SUR LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Bonjour à toutes et à tous,

Les partenaires de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) - vous demandent de répondre à ce sondage sur vos pratiques professionnelles.

Il est anonyme et ne sera en aucun cas utilisé pour vous évaluer.

Ce sondage doit nous permettre de mieux vous connaître pour améliorer la formation IFADEM.

Il est destiné à comprendre quelles sont vos habitudes de travail dans la classe, pour l'enseignement du/en français mais aussi de manière générale : il vous propose pour cela de réagir à des situations de classe que vous avez sans doute déjà rencontrées avec vos élèves. Nous sommes conscients que les situations amènent le plus souvent des réponses nuancées mais ce sondage vous invite à choisir la réponse qui vous semble la plus souhaitable. De ce fait, ne choisissez qu'une seule réponse parmi les options proposées.

Nous vous remercions par avance.

IFADEM

QUELQUES QUESTIONS PREALABLES SUR VOTRE PROFIL PROFESSIONNEL :

Depuis combien d'années travaillez-vous dans l'enseignement ? _____

Depuis combien d'années êtes-vous titulaire du CEAP ? _____

Dans quelle classe enseignez-vous en 2012-2013 (1^{ère} année, 2^{ème} année, etc.) ? _____

SONDAGE SUR VOS PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Pour les questions 1 à 6, cochez une seule réponse.

Question 1. En classe de français, mes élèves utilisent souvent leur langue maternelle. Pour moi cela est...

- ☐ ...souhaitable / encouragé
☐ ...tolérable / autorisé
☐ ...inadmissible / interdit

Question 2. Un de vos élèves a un accent particulièrement marqué. Ses camarades se moquent de lui chaque fois qu'il tente de s'exprimer en français. Laquelle des attitudes suivantes vous paraît la mieux adaptée ?

- ☐ Je lui demande de ne plus prendre la parole pour ne pas influencer ses camarades.
☐ Je le corrige systématiquement.
☐ Je l'encourage à s'exprimer et ne le corrige que lorsque sa prononciation gêne la compréhension.

Question 3. Pendant une réunion pédagogique, un instituteur s'exprime : « Tous les élèves devraient s'entraîner à parler en français, en classe, pendant la récréation et même en dehors de l'école ». Qu'en pensez-vous ?

- ☐ Je suis tout à fait d'accord, c'est le meilleur moyen pour leur permettre de renforcer leurs compétences langagières en français.
☐ Je ne suis pas tout à fait d'accord : j'estime que mes élèves n'ont pas encore une base suffisante en français pour s'exprimer sans l'appui de l'enseignant.
☐ Je ne suis pas du tout de cet avis, cela serait perçu par les parents comme une perte d'identité.

- Question 4.** Dans votre classe, un élève emploie un mot ou une expression française qui ne s'utilise que dans votre pays, que faites-vous ?
- ☐ *Je le corrige immédiatement en lui indiquant le mot français standard.*
- ☐ *Je ne dis rien et le laisse continuer.*
- ☐ *Je lui demande s'il connaît un autre mot en français standard.*

- Question 5.** Lorsque vous êtes dans la classe de français (ou de sciences en français), vous acceptez que les élèves utilisent des expressions propres au langage oral (exemples : « y'a » au lieu de « il y a », « c'est pas, au lieu de « ce n'est pas »).
- ☐ *Oui*
- ☐ *Non*

- Question 6.** Lors d'une séance d'expression écrite, vous donnez à vos élèves un sujet de rédaction à faire individuellement mais vous vous rendez compte que certains d'entre eux ne parviennent pas à commencer l'exercice. Que faites-vous ?
- ☐ *Je change le sujet de la rédaction et leur donne un sujet sur lequel ils ont déjà travaillé.*
- ☐ *Je n'en tiens pas compte et attends qu'ils me rendent leur travail.*
- ☐ *Je compose des groupes de travail dans la classe pour que les élèves qui éprouvent le moins de difficultés aident les autres.*

Pour les questions 7 et 8 cochez « oui » ou « non » en face de chaque proposition.

- Question 7.** Après une séance de formation pédagogique, des enseignants discutent à propos de la pratique d'organiser le travail en groupe en classe. Quel est votre avis sur cette question ?

	OUI	NON
<i>Je trouve que le travail en groupe fait perdre du temps.</i>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<i>Pour moi, le travail en groupe est une bonne pratique pour l'enseignement /apprentissage des sciences mais pas pour les langues.</i>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<i>Je pense que le travail en groupe est une bonne pratique à privilégier quelle que soit la discipline.</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Je trouve que le travail collectif peut permettre aux élèves d'avoir une réflexion plus approfondie.</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Je voudrais pouvoir faire travailler mes élèves en groupes mais ça n'est pas possible : ils sont trop nombreux.</i>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

- Question 8.** Êtes-vous d'accord avec ces affirmations ? « Parfois je fais travailler mes élèves en petits groupes pour... »

	OUI	NON
<i>... permettre aux élèves de s'aider mutuellement.</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>... permettre à plus d'élèves en même temps de s'exprimer en français.</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>... me laisser du temps pour corriger des cahiers d'élèves.</i>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<i>... que leur travail collectif leur permette d'avoir une réflexion plus approfondie.</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>... mieux les surveiller.</i>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Pour les questions 10 et 11, cochez une seule réponse.

- Question 9.** Voici dans le désordre les étapes d'une leçon de compréhension orale (un texte lu aux élèves ou un document audio que le professeur leur fait écouter).

- Étape A. Discussion avec mes élèves autour du thème du document que nous allons écouter.
- Étape B. Activité d'expression orale collective sur un sujet proche de celui traité dans le document.
- Étape C. Écoute globale du document et questions générales sur le type de document, le(s) locuteur(s), le thème.
- Étape D. Écoute du document par extraits et questions sur des passages sélectionnés.

Cochez l'ordre qui vous semble le plus efficace.

- ☐ *B – A – C – D*
- ☐ *A – C – B – D*
- ☒ *A – C – D – B*
- ☐ *D – C – A – B*

- Question 10.** Pour les étapes d'une leçon de correction phonétique, cochez l'ordre qui vous semble le plus efficace.

- ☒ *1. Sensibilisation – 2. Discrimination – 3. Production dirigée – 4. Production libre*
- ☐ *1. Production libre – 2. Sensibilisation – 3. Discrimination – 4. Production dirigée*
- ☐ *1. Sensibilisation – 2. Discrimination – 3. Production libre – 4. Production dirigée*
- ☐ *1. Discrimination – 2. Production dirigée – 3. Production libre – 4. Sensibilisation*

Pour la question 11, cochez « oui » ou « non » en face de chaque proposition.

Question 11. Êtes-vous d'accord avec ces affirmations portant sur les activités (ou exercices) des élèves pendant une leçon de français ?

OUI NON

Toutes les activités doivent être individuelles.

☐ ☐

Les activités proposées dans la classe sont les mêmes pour tous les élèves.

☐ ☐

Une activité peut excéder cinq minutes.

☐ ☐

Pour les questions 12 à 15, cochez une seule réponse.

Question 12. Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, la compréhension orale (l'écoute) doit avoir une place de choix.

- ☐ Tout à fait d'accord
☐ Partiellement d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Pas du tout d'accord

Question 13. Que pensez-vous de cette proposition d'un collègue enseignant : « Dans la rédaction, les élèves commettent beaucoup de fautes de fond comme de forme. Je propose de supprimer les séances d'expression orale qui ne sont qu'une perte de temps pour multiplier des exercices de grammaire, conjugaison et orthographe. »

- ☐ Je suis tout à fait d'accord avec cette idée : connaître la grammaire et l'orthographe d'une langue est le meilleur moyen d'apprendre une langue.
☐ Au contraire, je ne fais que de l'oral avec mes élèves : en se perfectionnant à l'oral, mes élèves feront des progrès à l'écrit.
☐ Je continue à faire des leçons d'expression orale dans ma classe : j'estime que dans l'apprentissage d'une langue, l'oral et l'écrit doivent être complémentaires.
☐ Je n'ai pas d'opinion toute faite, chacun devrait choisir une méthode qui convient à son public.

Question 14. Enseigner et/ou apprendre à des élèves.

- ☐ Les deux termes sont synonymes.
☐ Apprendre met en avant une pédagogie dans laquelle l'élève est plus actif.
☐ Enseigner est le seul mot qu'il convient d'utiliser à l'école.
☐ Apprendre n'est pas instruire.

Question 15. En transcrivant des chiffres en toutes lettres, un élève a écrit « soissante » à la place de « soixante ». Pour corriger cela, laquelle de ces propositions vous semble la plus adaptée ?

- ☐ Je propose à mes élèves des exercices de prononciation sur les sons [wa] et [s].
☐ Je lui présente les différentes façons d'écrire les sons [wa] et [s].
☐ Je lui demande de chercher dans le dictionnaire la bonne orthographe.
☐ Je lui donne tout de suite l'orthographe correcte.

Pour la question 16 cochez « oui » ou « non » en face de chaque proposition.

Question 16. Vous posez une question à un élève pour vérifier qu'il a bien compris un texte. Celui-ci semble connaître la réponse mais éprouve des difficultés pour la formuler en français. Voici une liste de propositions. Cochez celles qui vous semblent adéquates (oui) ou celles qu'il vaudrait mieux éviter (non).

OUI NON

Je reformule sa réponse et lui demande si cela correspond à son idée.

☐ ☐

Je lui demande de relire le texte.

☐ ☐

Je demande à un autre élève de répondre à sa place.

☐ ☐

Je reformule ma question en lui donnant des éléments qui vont l'aider à formuler sa réponse.

☐ ☐

Je l'invite à formuler sa réponse dans sa langue maternelle et la reformule en français.

☐ ☐

Pour la question 17, cochez une seule réponse.

Question 17. Lors d'une dictée, une grande majorité de vos élèves écrit « des cailloux » au lieu de « des cailloux ». Que faites-vous pour corriger ?

- ☐ Je fais recopier 10 fois aux élèves qui se sont trompés « cailloux s'écrit avec un x pas avec un s ».
☐ J'apporte des cailloux dans la classe.
☐ Je fais une leçon sur la prononciation du son « ou ».
☐ Je consacre une partie de la leçon suivante à la règle grammaticale.

Pour la question 18 cochez « Efficace » ou « Peu efficace » en face de chaque proposition.

Question 18. Lors d'une activité d'expression orale durant laquelle plusieurs élèves prennent la parole, indiquez si les attitudes décrites ci-après vous semblent efficaces ou peu efficaces.

	Efficace	Peu efficace
L'enseignant interrompt chaque élève après chaque erreur.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
L'enseignant corrige toutes les erreurs à la fin de l'activité après que chaque élève se soit exprimé.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignant, à l'issue de la production orale de chaque élève, l'aide à reformuler ce qui ne convient pas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignant ne corrige pas les erreurs. L'important est que les élèves s'expriment.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Pour la question 19 indiquez « évaluation formative », « évaluation sommative » ou « évaluation diagnostique » en face de chaque définition.

Question 19. Indiquez en face de chaque définition de quel type d'évaluation il s'agit : évaluation formative, évaluation sommative ou évaluation diagnostique.

Évaluation pour vérifier les pré-requis des élèves en début d'apprentissage en vue d'adapter les nouveaux éléments de connaissance au niveau réel des élèves	→	Évaluation diagnostique
Évaluation pour établir le bilan de l'ensemble des acquisitions des élèves au terme d'une période donnée. Elle permet à l'instituteur de noter, comparer, classer, différencier les élèves selon un examen unique qui a lieu à la fin d'un processus d'enseignement.	→	Évaluation sommative
Évaluation se fait au cours de l'apprentissage et permet d'identifier des erreurs, des insuffisances, des lacunes éventuelles d'enseignement ou d'apprentissage et de réguler la démarche d'apprentissage de l'élève et la démarche pédagogique de l'instituteur.	→	Évaluation formative

Pour la question 20, cochez une seule réponse.

Question 20. Quels types d'évaluation pratiquez-vous avec vos élèves ?

- ☐ Formative et sommative
☐ Diagnostique et sommative
☐ Diagnostique et formative
☒ Les trois types
☐ Je ne comprends pas la question

Pour la question 21 cochez « Efficace » ou « Peu efficace » en face de chaque proposition.

Question 21. Concernant les supports pédagogiques (images, objets, textes, etc.) que vous utilisez en classe, dites si les attitudes suivantes vous semblent efficaces ou peu efficaces.

	Efficace	Peu efficace
Une année scolaire doit reposer sur des leçons qui se basent toutes sur le même modèle.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Durant l'année scolaire dès que je peux j'utilise des supports variés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les supports ne sont pas efficaces et détournent l'attention de mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je choisis les supports et activités en fonction des objectifs de la leçon.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pour les questions 22 à 25 cochez une seule réponse.

Question 22. Une activité de grammaire peut-être conçue dans une démarche inductive.

- ☐ Je ne connais pas le sens du mot « inductive ».
☐ Non
☒ Oui, cette démarche peut convenir.

Question 23. Un parent d'élève vous dit : « mon fils a eu une mauvaise note, je ne suis pas du tout d'accord avec votre façon d'enseigner le français. Ce n'était pas comme ça de mon temps ! ». Comment réagissez-vous ?

- ☐ Je convoque tous les parents d'élèves.
☐ Je ne tiens aucun compte de cette remarque.
☒ Je demande conseil à mon conseiller pédagogique et mes collègues.
☐ Je fais preuve de pédagogie et lui explique comment j'ai attribué cette note.

Question 24. Vous rencontrez des difficultés dans votre pratique d'enseignant. Que faites-vous ?

- ☐ *Je n'exprime pas mes difficultés et m'efforce de les résoudre seul.*
- ☐ *J'exprime mes problèmes et exige une réponse immédiate de ma hiérarchie.*
- ☐ *Je les partage avec d'autres (enseignants, conseillers pédagogiques, etc.) pour qu'on progresse tous ensemble.*
- ☐ *J'attends que les programmes changent car j'estime que mes difficultés sont liées à cela.*

Question 25. Un garçon est souvent insultant avec les filles de sa classe. Quelle attitude avez-vous ?

- ☐ *Vous laissez faire, c'est aux filles de se défendre seules.*
- ☐ *Vous laissez faire, c'est inévitable dans une communauté d'enfants et vous donnez comme consigne de ne pas répondre.*
- ☐ *Vous punissez le garçon sans explication.*
- ☐ *Vous cherchez à comprendre l'origine de son attitude et le punissez s'il recommence.*

BIBLIOGRAPHIE

Ben Abid-Zarrouk, S. (2000). Une évaluation économique de l'enseignement à distance universitaire français : le cas particulier des centres de télé-enseignement universitaire de la FIT-Est (Thèse de doctorat inédite). Université de Bourgogne, Dijon.

Ben Abid-Zarrouk, S. (2013). De l'efficacité institutionnelle à l'efficacité individuelle d'un dispositif pédagogique (Habilitation à diriger la recherche inédite). Université de Strasbourg.

Ben Abid-Zarrouk, S., Pourcelot C. (2013). Rapport IFADEM http://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/rapport_questionnaire_instit_mulhouse_juin2013_der.pdf

Ben Abid-Zarrouk, S. (2013), Efficacité de l'enseignement à distance : mythe ou réalité ? Paris : L'Harmattan.

Ben Abid-Zarrouk, S. (2014). IFADEM/RDC Katanga. Résultats de l'enquête de satisfaction : la vision des enseignant-e-s (Rapport pour l'AUF et l'OIF).

Chaptal, A. (2009). Les cahiers 24 × 32. Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution. Recueil Sticef, 16. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2009/04-chaptal/sticef_2009_chaptal_04.htm

Charlier, B. (2000). Comment comprendre les nouveaux dispositifs de formation ? Dans S. Alava (dir.), Cyberspace et formation ouverte : vers une mutation des pratiques de formation ? Bruxelles : Editions de Boeck

Chomienne, S. (1999). L'analyse coût-efficacité en éducation. Dans J.-J. Paul, Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris : ESF.

Eicher, J.-C. (1983). L'Économie des nouveaux moyens d'enseignement. Coût et efficacité. Paris : UNESCO.

Gangloff-Ziegler, C. Weisser, M. et al. (2010). Construction d'un dispositif d'évaluation des enseignements et des formations : le point de vue des apprenants. *Questions vives*, 6(12), 61-76. doi : 10.4000/questionsvives.407

Glickman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning*. Paris : Presses universitaires de France.

Paquelin, D. (2009). *L'Appropriation des dispositifs numériques de formation. Du prescrit aux usages*. Paris : L'Harmattan.

Romainville, M. (2009). Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. Dans M. Romainville et C. Coggi, *L'Évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes* (p. 145-163). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

UNESCO. (1998). Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. Repéré à http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/background/jomtien_declaration.sh

NOTES

2. <http://www.auf.org>

3. <http://www.francophonie.org>

4. Dans la mesure où nous n'avons pas été autorisés à obtenir les données concernant les coûts, cette contribution ne s'intéresse qu'à la question de l'efficacité interne.

5. <http://www.auf.org> et <http://www.francophonie.org>

6. <http://ifadem.org>

7. *Ibid.*

8. Rapport IFADEM Sandoss Ben Abid-Zarrouk (dir.) et Charlotte Pourcelot (2013). http://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/rapport_questionnaire_instit_mulhouse_juin2013_der.pdf

9. Voir questionnaires en annexes.

10. <http://ifadem.org>

11. Dans la première version du sondage, les variables telles que le sexe et le diplôme n'étaient pas disponibles. C'est pourquoi nous n'avons pas pu construire de modèle à partir de ces variables.

12. La construction des modèles et de l'analyse multivariée permet d'identifier, toutes choses égales par ailleurs, la corrélation entre une variable expliquée et plusieurs variables explicatives. De plus, la modélisation permet la construction d'un profil « type » pour une variable expliquée donnée. Une analyse par la modélisation est définie comme étant une transformation qui remplace un ensemble d'observations effectives par une formulation mathématique abstraite qui en retrace les caractéristiques ou lignes de force principales (Duru-Bellat et Mingat, 1993). Les modèles de type Logit (dits aussi régression logistique) sont généralement utilisés lorsque la variable à expliquer est une variable binaire (0,1) ou dichotomique et qui porte sur la probabilité qu'un événement se réalise ou non (Gourieroux, 1984).

13. Nous avons obtenu uniquement les observations à l'entrée dans la formation.

14. Le niveau d'études est estimé à partir du classement général des fonctionnaires du MEBS qui tient compte des années d'études post-primaire. Ainsi :

- D4 correspond à 5 années d'études post-primaires ;
- D6 correspond à 6 années d'études post-primaires ;
- D7 correspond à 7 années d'études post-primaires ;

- CAP correspond à 7 années d'études post-primaires si la formation de base est humanités générales et à huit années si la formation de base a été effectuée dans une filière technique post-primaire.

15. Cf annexe tableau 1

16. Rubrique renseignée pour quatorze enseignants.

17. Rubrique renseignée pour les huit enseignants.

18. Sandoss BEN ABID-ZARROUK (2014): IFADEM RDC/Katanga. Résultats de l'enquête de satisfaction : la vision des enseignant-e-s.

1. Les auteurs tiennent à remercier le personnel de l'AUF et de l'OIF pour leur aide.

RÉSUMÉS

Mesurer l'efficacité d'un dispositif pédagogique suppose une définition et une méthodologie adaptées au terrain auquel il s'applique. À travers l'étude d'un dispositif d'enseignement à distance (IFADEM), destiné aux instituteurs de certains pays francophones du Sud, nous tentons de montrer comment est mesurée l'efficacité de ce dernier et de questionner la pertinence des outils utilisés pour cette estimation. Ainsi, dans le cas particulier de la province du Katanga en République démocratique du Congo (RDC/Katanga) deux enquêtes ont été menées, une de type quantitatif (questionnaire) et une autre de type qualitatif (grille d'observation) avant et après la formation. À l'issue de la formation IFADEM, les enseignants étaient plus nombreux à répondre positivement aux questions posées dans les livrets de formation. Les observations quant à elles, n'ont pu être exploitées pour cause d'échantillons non comparables. Cette recherche démontre que les outils d'évaluation ne permettent que partiellement de tester l'efficacité du dispositif à distance.

Evaluating the efficiency of a teacher training system requires to define it and to use an assessment grid adapted to the situation in which it is applied. Through the study of distance teaching (IFADEM) aimed at teachers from French-speaking countries in the south, we intend to show how the institutional means of evaluating this distance teaching in the case of the teachers of the RDC Katanga, allow the evaluation of the efficiency of this way of teaching. At the end of the IFADEM training sessions, teachers were more likely to respond positively to the questions in the training booklets. The qualitative survey could not be exploited because the samples were not comparable. This research has shown that the assessment tools have only partly been able to prove the effectiveness of this distance learning environment.

INDEX

Mots-clés : efficacité institutionnelle, dispositif à distance, évaluation, formation des enseignants, Francophonie

Keywords : institutional efficiency, distance training, teacher training, French speaking world

AUTEURS

CHARLOTTE POURCELOT

LISEC /Université de Haute-Alsace
Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation
charlotte.pourcelot@uha.fr

SANDOSS BEN ABID-ZARROUK

LISEC /Université de Haute-Alsace
Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation
sondoss.zarrouk@uha.fr